

Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin İncelenmesi

Examining the Thinking Styles of Visual Arts Teacher Candidates

Orhan DOĞRU

Öz:

Görsel Sanatlar eğitiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Görsel sanatlar eğitiminde bireysel farklılıklardan birisi de düşünme stilleridir. Bu çalışmada Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stilleri bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma 2020 yılı haziran ile ağustos ayları arasında Türkiye’de Eğitim Fakültelerinin Görsel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dallarında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Necmettin Erbakan Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Gazi Üniversitesi Görsel Sanatlar Öğretmenliği Anabilim Dallarından 274 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasında kişisel bilgi formu ve Sternberg (1994a) tarafından geliştirilen Türkçe’ye uyarlaması Sünbül (2004a) tarafından gerçekleştirilen ‘Düşünme Stilleri Ölçeği’ kullanılmıştır. Bu ölçek öznel düşünme stili, kuralcı düşünme stili, yargılayıcı düşünme stili, tekilci düşünme stili, aşamalı düşünme stili, eş değerci düşünme stili, kuralsız düşünme stili, bütüncül düşünme stili, ayrıntıcı düşünme stili, kendine özgü düşünme stili, dışa dönük düşünme stili, yenilikçi düşünme stili ve gelenekçi düşünme stili olmak üzere 13 boyuttan oluşmaktadır. Araştırma ölçekleri öğrencilere online olarak uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre görsel sanatlar öğretmen adaylarının yüksek düzeyde yenilikçi ve özerk düşünme stillerine sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre karşılaştırmalara bakıldığında gelenekçi

* Dr. MEB, orhandogrudosem@gmail.com ORCID: 0000-0003-3717-1076

özerk, yenilikçi ve düşünme stilleri açısından gruplar açısından anlamlı farklar bulunmuştur. Erkek öğretmen adaylarının daha gelenekçi bayan öğretmen adaylarının ise daha yenilikçi ve özerk düşünme stillerine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının sınıf ve başarı düzeylerine göre düşünme stillerinin farklılaştığı bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Güzel Sanatlar, öğretmen adayı, düşünme stilleri, cinsiyet, başarı.

Abstract:

Individual differences between students in Visual Arts education play an important role in the learning process. One of the individual differences in visual arts education is thinking styles. In this study, the thinking styles of Visual Arts teacher candidates were examined comparatively in terms of some variables. The research was carried out in the department of visual arts education of faculty of education from June 2020 to August 2020. The study was conducted on 274 students from Necmettin Erbakan University, Mersin University, Gazi University, departments of visual arts teaching. In the collection of research data, personal information form and “Thinking Styles Scale” developed by Sternberg and adapted to Turkish by Sünbül (2004a) were used. This scale includes subjective thinking style, prescriptive thinking style, judgmental thinking style, singularist thinking style, progressive thinking style, equivalent thinking style, non-rule thinking style, holistic thinking style, detailed thinking style, distinctive thinking style, extroverted thinking style, innovative thinking style. It consists of 13 dimensions including thinking style and traditional thinking style. The research scales were applied to the students online. According to the findings of the research, it was observed that the visual arts teacher candidates had a high level of innovative and autonomous thinking styles. Considering the comparisons of teacher candidates according to gender, significant differences were found in terms of traditionalist, autonomous and liberal thinking styles in terms of groups. It has been observed that these male teacher candidates are more traditional and female teacher candidates have more liberal and autonomous thinking styles. In addition, it was found that the thinking styles of teacher candidates differ according to their grade and success levels.

Keywords: Visual arts, prospective teacher, thinking styles, gender, achievement.

Giriş

Bazı bilim insanları, görsel sanatların karmaşık doğasının, öğrencileri düşünme süreçlerine aktif bir şekilde dahil etmek için mükemmel bir platform sağladığını düşünmüştür (Efland, 2002; Eisner, 2002). Akademisyenler, yetişkinlerde ve lise öğrencilerinde sanatsal yaratıcılık ve düşünme stilleri arasında da önemli ilişkiler buldular (Jacobson, 1993; Kim ve Michael, 1995). Görsel sanatlar eğitiminin önemli bir yönü, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların bu dersin kazanımlarını etkilemesidir. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve düşünme biçimleri görsel sanatlar eğitiminde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Ulusal ve uluslararası literatürde sanat derslerindeki öğrenci performansı ile öğrencilerin düşünme ve öğrenme düzeylerine ilişkileri irdeleyen önemli araştırma bulguları söz konusudur (Alter, 2010; Furnham ve Chamorro-Premuzic, 2004; Sünbül, 2010).

Beyin bir düşünme makinesidir. Herkesin belirli bir konuşma tarzı olduğu gibi, beynin de belirli bir düşünme tarzı vardır. Bir bakış açısından, beyin bir bilgi aracı olarak düşünülebilir. Sizi tehlikelerden korumak ve fırsatlara karşı tetikte olmak için çevre hakkında bilgi toplamak üzere tasarlanmıştır (McAdams, 1995).

Düşünme farklılıklarına artan ilgiye rağmen, gençlerin nasıl düşündükleri konusundaki farklılıklar hakkında çok daha az şey bilinmektedir. Bireysel farklılıkların incelenmesi, insanların kişilik, biliş ve düşünceye göre nasıl değiştiğine odaklanmıştır (Messick, 1994). Araştırmalar, düşünme tarzımızdaki yerleşik alışkanlıkların bizi dünyayı belirli şekillerde 'görmeye' yatkın hale getirdiğini ve bizi bir olayın uyarlanabilir veya uyumsuz bir yorumunu tercih etmeye yönelttiğini göstermektedir (Beck, 2011; Çalışkan, 2010; Huang, 2015; Jacobs Jacobs, Reinecke, Gollan ve Kane, 2008; Keskinkılıç, 2010; Kurnaz, 2007; Sünbül, 2004b; Yurt ve Sünbül, 2012). İnsanların düşünme biçimindeki farklılıkları tanımlamak, yalnızca bilgileri işlemenin farklı boyutlarını anlamaktan fazlasını içerir. Bireyler, biliş ve davranışsal ifade biçimlerini farklı şekilde etkileyen farklı düşünme biçimlerine sahiptir (Ghanbari, Papi ve Derakhshanfard, 2020; Messick, 1994; Sönmez Ektem & Sünbül, 2007; Yurt, 2011).

Düşünme Stilleri, öğrenmenin temel unsurlarından biridir. Bir öğrencinin bilgiyi nasıl depoladığına ilişkin bağlamı çerçeveler. Belousova'ya (2002) göre düşünme stili, psikolojik sistemdeki sistemik düşüncenin düzenlenmesinin tezahürlerinden biridir. Psikolojik sistemde, öncelikle düşüncenin kendi kendine örgütlenmesi, mevcut sorunların çözümü ile ilişkilendirilen ve sistemi korumayı amaçlayan uyarlanabilir süreçlerden oluşur. Bu süreçler, sistemin istikrarını ve mevcut sınırlar içinde kendini gerçekleştirmesini sağlar. Düşünme stilleri, zekamızı farklı şekilde kullandığımız fikrine dayanır. Elena Grigorenko ve Robert Sternberg (1995), düşünme stillerinin bir kişilik özelliği ya da zeka bölümünüzün (IQ) göstergesi olmadığını, bu unsurların her ikisinin de etkileşimi olduğunu ileri sürmüştür.

Bireylerin düşünme stillerine ilişkin bireysel farkındalık, kendilerinin güçlü yönlerini kullanmalarına ve kişisel gelişim çabalarına odaklanmalarına yardımcı olur. İlişkilerde Düşünme Stilleri, insanların en iyi nasıl işbirliği yapacaklarını ve birbirlerinin güçlü yönlerine nasıl oynayacaklarını anlamalarına yardımcı olarak etkiyi artırır. Bir grupta, Düşünme Stillерinin dağılımını bilmek neyin eksik olduğunu ortaya çıkarır, böylece boşluklar telafi edebilir veya güçlü bir etkileşim sağlanabilir.

Bireyler düşünme stillerini bildiklerinde, kendi zihinsel gücü hakkında farkında-
lığı artacak ve ayrıca hangi düşünme stillerini geliştirmesi gerektiği konusunda yet-
kinlik kazanacaktır.

Her Düşünme Stili bir düşünce kanalı veya yöntemidir. Her biri geçerli ve önem-
lidir. Bir öğrenme stiline benzer şekilde, düşünme stillerini bilmenin ve kullanmanın
amaçlarından biri, her stilde yetkin olmak ve hangi stillerin zayıf nokta olabileceğini
bilmektir. Örneğin, nasıl düşünen biri olduğunuzu biliyorsanız, okurken belirli ta-
nımlara veya isimlere odaklanmak için daha fazla zaman ayırmak isteyebilirsiniz. Ne
düşünürseniz, analiz ve eylemin arkasındaki nedenleri aramak için daha fazla zaman
harcamak isteyebilirsiniz. Eğer bir neden düşünürseniz, isimler ve tanımlar üzerinde
biraz daha zaman harcamanın yanı sıra bir problemi çözmek için belirli yöntemleri
öğrenmeye alışmanız faydalı olacaktır.

Zihinsel özyönetim teorisi, düşünme stillerini ülkelerin yönetim biçimleri açısın-
dan anlaşılabilirliğini savunur. Bu görüşe göre, dünyada sahip olduğumuz hükümet
türleri yalnızca rastlantısal değil, kendimizi örgütleyebileceğimiz veya yönetebilece-
ğimiz yolların dış yansımaları veya aynalarıdır. Bu teoriye göre, insanların düşünme
stilleri bir hükümetin işlevleri, biçimleri, seviyeleri, kapsamı ve eğilimleri açısından
anlaşılabilir (Sternberg, 1988; Sternberg, 1994b; Sternberg, 1997). Sternberg'in teori-
sinde yasama, yürütme ve yargı olmak üzere üç temel işlevi vardır. Sternberg'in teorisi
form, seviye ve odaklanma olmak üzere dört ana boyutta ve ilişkili 13 düşünme stilini
tanımlamıştır. Onüç düşünme stili aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Sternberg'in Düşünme Stilleri

a) Fonksiyonlar

Yasama Düşünenler: Yaratmayı, icat etmeyi, tasarlamayı, işleri kendi yöntemle-
riyle yapmayı sever, çok az belirlenmiş yapıya sahiptir. Yasama . Yasama odaklı öğren-
ci, yaratma, formülasyon, fikir planlaması, stratejiler, ürünler ve benzerlerini gerekti-
ren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Bu tür bir birey, söylenmek
yerine ne yapacağına ve nasıl yapacağına karar vermeyi sever (Sternberg, 1997; Stern-
berg ve Grigorenko, 2001).

Yönetici Düşünenler: Yönergeleri takip etmeyi, kendisine söyleneni yapmayı, ya-
pılandırılmayı sever. Yönetici . Yürütücü yönelimli birey, çalışmak için yapı, prosedür
veya kurallar sağlayan görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir ve de-
ğiştirilebilir olmasına rağmen ilerlemeyi ölçmek için kılavuz görevi görebilir. Yasama
odaklı birey ne yapacağına ve nasıl yapacağına karar vermeyi sevse de, yönetici odaklı
öğrenci genellikle ne yapması gerektiğinin söylenmesini tercih edecek ve daha sonra
bunu en iyi şekilde yapmak için ona en iyi şansını verecektir (Sternberg, 1997; Zhang
ve Sternberg, 2012)

Yargısal Düşünenler: İnsanları, olay ve olguları ya da nesnelere yargılamayı ve de-
ğerlendirmeyi sever. Yargı yönelimli birey, mevcut fikirlerin, stratejilerin, projelerin ve
benzerlerinin değerlendirilmesi, analizi, karşılaştırması-zıtlığı ve muhakemesini ge-
rektiren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Bu birey, bazen asgari
bilgilere dayanarak başkalarını değerlendirme eğilimindedir (Sternberg, 1997; Stern-
berg, Grigorenko ve Zhang, 2008)

b) Formlar

Teoride form boyutunda dört farklı zihinsel öz yönetim biçimi vardır: monarşik, hiyerarşik, oligarşik ve anarşik (Sternberg, 1997; Sternberg ve Grigorenko, 2001; Zhang ve Sternberg, 2012).

Monarşik düşünenler: Her seferinde tek bir şey yapmayı sever, neredeyse tüm enerji ve kaynakları buna ayırır. Monarşik birey, tamamlanana kadar bir seferde bir şeye veya yöne tam odaklanmaya izin veren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Monarşik yönelimli bir birey, tek fikirlidir ve çoğu zaman diğerine geçmeden önce bir şeyi bitirmeyi sever (Zhang ve Sternberg, 2012; Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008).

Hiyerarşik Düşünenler: Birçok şeyi aynı anda yapmayı sever, her birine ne zaman ve ne kadar zaman ve enerji ayıracağına dair öncelikleri belirler. *Hiyerarşik*. Hiyerarşik birey, yerine getirilecek hedefler hiyerarşisinin oluşturulmasına izin veren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Bu kişi, belirli bir zaman diliminde birden fazla şey yapmayı sever, ancak bunları yapmak için farklı öncelikler atar. Hiyerarşik insanlar, bazı şeylerin diğerlerinden önce yapılması için önceliklerin belirlenmesinin gerekli olduğu veya bazı şeylerin diğerlerinden daha dikkate değer olduğuna karar vermenin gerekli olduğu birçok ortamda uyarlanabilir olma eğilimindedir (Sternberg, 1997; Sternberg ve Grigorenko, 2001).

Oligarşik Düşünenler: Aynı anda birçok şeyi yapmayı sever, ancak öncelikleri belirlemede güçlük çeker. Oligarşik birey, eşit derecede önemli birden çok yön veya hedefle, rakip yaklaşımlarla çalışmaya izin veren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Bu birey, hiyerarşik yönelimli olan gibi, belirli bir zaman çerçevesi içinde birden fazla şey yapmayı sever, ancak ne zaman yapılacağına ilişkin öncelikleri belirlemede güçlük çeker. Oligarşik yönelimli birey, rekabet eden talepler kabaca eşit önceliğe sahipse iyi uyum sağlar, ancak işler farklı önceliklere sahipse daha fazla sorun yaşar (Sternberg, 1997; Sternberg ve Grigorenko, 2001).

Anarşik Düşünenler: Problemlere rastgele bir yaklaşım izlemeyi sever; sistemleri, yönergeleri ve neredeyse tüm kısıtlamaları sevmez. Anarşik birey, yaklaşımlarda büyük esneklik sağlayan görevler, projeler ve durumlar için ve ne zaman, nerede ve nasıl isterse istediği her şeyi denemeye eğilimlidir. Bu birey sistematik ya da sistem karşıtı olma eğilimindedir. Birey, sorunlara rastgele bir yaklaşım benimseme eğilimindedir ve bazen başkalarının anlaması zordur.

c) Seviyeler

Gloabal-Bütüncül Düşünenler: Büyük resimle, genellemeler ve soyutlamalarla uğraşmayı sever. Küresel birey, büyük, küresel, soyut fikirlerle etkileşim gerektiren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Bu kişi büyük fikirlerle uğraşmayı sever, ancak bazen ayrıntılarla olan bağlantısını kaybedebilir - birey ormanı görebilir ancak ağaçların izini kaybedebilir. Bu stili kullanan insanlar, onları büyük fikirler hakkında düşünmeye teşvik eden ve ayrıntılar hakkında endişelenmek zorunda kalmayan görevlerden zevk alır (Sternberg ve Grigorenko, 2001; Zhang ve Sternberg, 2012).

Yerel-Lokal Düşünenler: Ayrıntılarla, kısmi şeylerle, somut örneklerle uğraşmayı sever. Yerel birey, belirli, somut ayrıntılarla uğraşmayı gerektiren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Bu birey, işin özü ile çalışmayı sever, ancak ağaçlar için ormanı kaybedebilir. Bu stili sergileyen bireyler, ayrıntıları takip etmelerini ve bir durumun somut özelliklerine odaklanmalarını gerektiren görevlerden zevk alma eğilimindedir (Sternberg ve Grigorenko, 2001; Zhang ve Sternberg, 2012).

Odaklanma

İçsel Düşünenler: Yalnız çalışmayı, içe odaklanmayı, kendi kendine yeterli olmayı sever. İçsel birey, birinin diğerlerinden bağımsız çalışmasına izin veren faaliyetler gerektiren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Bu kişi yalnız çalışmayı tercih eder, tipik olarak içe dönüktür ve genellikle gruplar içinde rahatsızlık duyar (Sternberg, 1997; Sternberg ve Grigorenko, 2001).

Dışsal Düşünenler: Başkalarıyla çalışmayı, dışa odaklanmayı, birbirine bağımlı olmayı sever. Dışsal birey, bir gruptaki diğerleriyle çalışmaya veya ilerlemenin farklı aşamalarında başkalarıyla etkileşime girmeye izin veren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Bu kişi başkalarıyla çalışmayı tercih eder, tipik olarak dışa dönüktür ve grup ortamında çok rahattır (Sternberg, 1997; Sternberg ve Grigorenko, 2001).

d) Eğilimler

Yenilikçi-Liberal Düşünenler: İşleri yeni şekillerde yapmayı sever, geleneklere meydan okur. Liberal birey, aşına olmama, mevcut kuralların veya prosedürlerin ötesine geçme ve değişimin maksimize edilmesini içeren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Bazen birey, ideal olmasa bile değişim uğruna değişimi tercih edebilir. Yeni zorluklar gibi liberal bir tarz sergileyen ve belirsizlikten beslenen insanlar (Sternberg, 1997; Sternberg ve Grigorenko, 2001).

Muhafazakar Düşünenler: İşleri denenmiş ve doğru yollarla yapmayı sever, gelenekleri takip eder. Muhafazakar birey, mevcut kurallara ve prosedürlere uymayı gerektiren görevler, projeler ve durumlar için bir tercihe sahiptir. Bu kişi değişimi en aza indirmeyi ve belirsizlikten kaçınmayı sever (Sternberg, 1997; Sternberg ve Grigorenko, 2001).

Bilişsel ve bilişsel olmayan faktörleri içeren bir dizi bireysel ve çevresel faktörün akademik başarıyı etkilediği ortaya çıkmıştır (Bakhshayesh, 2014; Hayat, Salehi ve Kojuri, 2018; Balcı ve Sünbül, 2015) Örneğin, zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerine çok sayıda araştırma yapılmıştır, ancak bu çalışmaların özeti, akademik başarının varyansını sadece bilişsel yetenek temelinde açıklamanın mümkün olmadığını göstermiştir. Bu nedenle son yıllarda entelektüel tarzlar, özellikle düşünme stilleri akademik başarıda belirleyici bir değişken olarak kabul edilmektedir (Sadeghi, Ejei, Lavasani ve Abaszadeh, 2017; Saif, 2017) Düşünme stilleri, zekasını ve yeteneklerini nasıl kullanacağına dair bireysel tercihlerdir. Zeka kişinin ne yapabileceğini ifade etse de, düşünme stili kişinin yapmayı tercih ettiği şeyle ilgilidir (Bakhshayesh, 2014; Saif,

2017; Zhang, 2002). Aslında düşünme stili, bireylerin tercih ettikleri bilgi işleme ve bunları görev performansında kullanma yöntemlerini ifade eder (Fan, 2016) Kuramcılar, her bireyin zihninde özel, farklı bir kodlama, depolama ve bilgi işleme yöntemine sahip olabileceği konusunda hemfikir ve belirli durumlarda düşünme stilleri sosyal beklentilere uygun olan bir kişinin daha fazla başarı gösterebileceği görülmektedir (Sünbül, Yağız ve Arslan, 2003; Safari, Yosefpoor ve Amiri, 2015).

Farklı düşünme biçimleri yalnızca refahı etkilemekle kalmaz, aynı zamanda ergenlerde ve yetişkinlerde yapılan araştırmalar, düşünme biçimlerinin bireylerin bir grupta birlikte çalışma ve profesyonel bir ortamda ilişki kurma biçimlerinin ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir (Armstrong ve Priola, 2001; Hayes, Allinson, Hudson ve Keasey, 2003; Yılmaz ve Sünbül, 2004b). Bazı araştırmalar, farklı düşünme biçimlerinin genel yeteneklerin ötesinde akademik başarı için öngörü gücüne sahip olduğunu ileri sürmektedir

Sternberg ve arkadaşları yaptıkları çalışmalarda, yasama ve yargı tarzlarının üniversite öğrencilerinin başarıları ve bireysel projelerdeki performanslarıyla ilişkiler olduğunu ileri sürmekle beraber düşünme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişki açısından farklı ve tartışmalı sonuçlar söz konusudur (Bernardo, Zhang ve Callueng, 2002; Richmond ve Conrad, 2012) Örneğin, Safari vd. Kermanshah Tıp Fakültesi öğrencilerinin akademik performansları ile iç, dış, muhafazakar ve liberal düşünme stilleri arasında bir ilişki bulmuştur (Safari, Yosefpoor ve Amiri, 2015) Richmond vd. çevrimiçi öğrenmede içsel ve hiyerarşik düşünme puanlarının pozitif, yasal ve anarşik düşünme puanlarının ise akademik performans olumsuz yönde yordadığını belirtmiştir (Richmond ve Conrad, 2012). Bodaghi vd. hiyerarşik düşünme stilleri ile akademik başarı arasında sadece pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ve düşünme stillerine göre tahmin edilebileceğini göstermiştir (Bodaghi, Andisheh ve Mashhadi, 2017).

Bir yandan öğrenenlerin belirli bir mesleğe uygun kişisel faktörlerini belirlemek, diğer yandan eğitim sürecini öğrencilerin karakterlerine ve ihtiyaçlarına göre uyarlamak etkili ve verimli görsel sanatlar eğitimi sağlayabilir (Ghanbari, Haghani ve Akbarfahimi, 2019). Bu nihai öğretme-öğrenme sürecine sahip olmak için pek çok kişisel faktör, yetenek ve becerilere ilişkin farkındalık gerektiren sağlık bilimleri eğitimi alanında muhtemelen çok önemlidir (Ekwochi vd., 2019) Düşünme stilleri kültür ve sosyal bağlamdan etkilendiğinden, (Sadeghi vd., 2017) bu çalışma Türkiye görsel sanatlar bağlamında yapılmıştır. Ayrıca, düşünme stilleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyerek, eğitim planlaması ve yönetiminde daha iyi bir bakış açısı kazanabiliriz.

Düşünme stillerinin görsel sanatlar eğitiminde işe koşulması; bireysel yeteneklerin belirleyici olduğu bu öğrenme alanında öğretmen adaylarının öğretim performansına ve becerilerine katkı sağlar, bireylerin kendi bireysel farklılıklarını tanımalarına yardım eder. Etkili bir sanat eğitiminin gerçekleşmesi için öğrencilerin düşünme süreçleri ve stillerinin göz önünde bulundurulması önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada görsel sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stilleri çok yönlü incelenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stilleri nasıl bir profile sahiptir?
2. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stilleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stilleri akademik başarıya göre farklılık göstermekte midir?
4. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stilleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma, karşılaştırmalı ilişkisel araştırma desenlerine uygun olarak yürütülmüştür. Bu desende, üzerinde çalışılan konuyu, bu konuda farklılık arz eden en az iki değişkeni birbiriyle karşılaştırarak incelemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir. Bu araştırma deseninde üzerinde çalışılan konu ve olay, araştırmacının yönlendirmelerinden ve manipülasyonlarından bağımsız olarak ortaya çıkmıştır. Bu desende karşılaştırma yapılacak grupların oluşumunda araştırmacının herhangi bir etkisi ve müdahalesi söz konusu değildir (Büyüköztürk vd., 2015). Nedensel karşılaştırma deseni yardımı ile bu çalışmada; Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stilleri cinsiyet, sınıf ve akademik başarı değişkenlerine göre karşılaştırılarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın hedef evrenini Türkiye’de eğitim fakültelerinin görsel sanatlar öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören bireyler oluşturmaktadır. Türkiye’de eğitim fakültelerinin görsel sanatlar öğretmenliği anabilim dallarının hepsine ulaşmak ciddi zaman, emek ve ekonomi gerektirmektedir. Bundan dolayı, 4 eğitim fakültesinin görsel sanatlar öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 274 öğretmen adayının araştırmaya katılımı sağlanarak uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra 274 katılımcıya ölçekler uygulanarak araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Katılımcılara çalışma hakkında detaylı bir bilgi verilmiş ve araştırmaya katılımında gönüllülüğün esas olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen katılımcılara ait betimsel bilgiler aşağıdaki çizelgede ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Tablo 1Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

| Değişken | Grup | Frekans (n) | Yüzde (%) | Toplam |
|--------------|---------|-------------|-----------|------------|
| Cinsiyet | Kadın | 168 | 61,11 | 274 - %100 |
| | Erkek | 106 | 39,89 | |
| Sınıf Düzeyi | 1.Sınıf | 68 | 24,82 | 274 - %100 |
| | 2.Sınıf | 56 | 20,44 | |
| | 3.Sınıf | 87 | 31,75 | |
| | 4.Sınıf | 63 | 22,99 | |

Veri Toplama Araçları

Düşünme stilleri ölçeği

Araştırmanın amacı doğrultusunda görsel sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stillerini belirlemek için Sternberg v (1994a) tarafından geliştirilen, Sünbül (2004a) tarafından Türkçe'ye kazandırılan Düşünme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; Yasama, Yürütme, Yargısal, Monarşik, Hiyerarşik, Oligarşik, Anarşik, Bütüncül, Yerel, İçsel, Dışsal, Yenilikçi ve Muhafazakâr olmak üzere 13 boyuttan oluşmaktadır. Toplam 104 maddeden oluşan ölçeğin her bir boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Düşünme Stilleri Ölçeği'nin; boyutlarından alınan yüksek puanlar ölçeğin boyutlarının ifade ettiği her bir düşünme stiline benimsendiğini ifade etmektedir. Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Buluş (2006) tarafından gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre düşünme stilleri ölçeğinin alan yazında kabul gören 13 faktörlü yapısının korunduğu tespit edilmiştir.

Düşünme Stilleri Ölçeği'nin güvenilirliği, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Bu çalışmanın örneklemini üzerinde elde edilen sonuçlara göre ölçeğin; Yasama, Yürütme, Yargısal, Monarşik, Hiyerarşik, Oligarşik, Anarşik, Bütüncül, Lokal, İçsel, Dışsal, Yenilikçi ve Muhafazakâr boyutları için hesaplanan güvenilirlik katsayıları sırası ile 0,78; 0,89; 0,82; 0,75; 0,81; 0,82; 0,71; 0,77; 0,73; 0,83; 0,88; 0,76 ve 0,89'dur. Bu çalışmada Düşünme Stilleri Ölçeği için hesaplanan güvenilirlik katsayıları, ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, Bağımsız t Testi ve F testi teknikleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre düşünme stillerini karşılaştırırken Bağımsız Örneklem t Testi, başarıları ve sınıf düzeylerine göre düşünme stillerini karşılaştırırken F testi tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 2Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Puanlarının Betimsel Analizi

| Düşünme Stilleri | Mean | Std. Deviation | |
|------------------|------|----------------|------------|
| Özerk_d | 4,37 | 0,57 | Çok yüksek |
| Kuralcı_d | 3,43 | 0,51 | Orta |
| Yargılayıcı_d | 3,94 | 0,56 | Yüksek |
| Tekil_d | 3,81 | 0,61 | Yüksek |
| Aşamalı_d | 3,95 | 0,65 | Yüksek |
| EşDeğerci_d | 3,74 | 0,60 | Yüksek |
| Kuralsız_d | 3,98 | 0,76 | Yüksek |
| Bütüncül_d | 3,73 | 0,63 | Yüksek |
| Ayıntıcı_d | 3,79 | 0,65 | Yüksek |
| İçeDönük_D | 3,87 | 0,62 | Yüksek |
| DışaDönük_D | 3,57 | 0,39 | Yüksek |
| Yenilikçi_D | 4,39 | 0,65 | Çok yüksek |
| Gelenekçi_d | 3,37 | 0,50 | Orta |

Tablo 2 incelendiğinde, görsel sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stilleri puan ortalamalarının 3,43 ile 4,49 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen ortalama değerlerine göre, görsel sanatlar öğretmen adaylarının yenilikçi düşünme ve özerk öğrenme stillerinin çok yüksek düzeyde, gelenekçi ve kuralcı düşünme stillerinin orta düzeyde diğer öğrenme stillerinin ise yüksek düzeylerde olduğu bulunmuştur.

Tablo 3 *Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması*

| Düşünme Stilleri | Cinsiyet | N | Mean | Std. Deviation | T | p |
|------------------|----------|-----|------|----------------|-------|-----|
| Özerk_d | Erkek | 106 | 4,38 | 0,62 | ,08 | ,94 |
| | Bayan | 168 | 4,37 | 0,55 | ,08 | ,94 |
| Kuralcı_d | Erkek | 106 | 3,46 | 0,53 | ,90 | ,37 |
| | Bayan | 168 | 3,40 | 0,50 | | |
| Yargılayıcı_d | Erkek | 106 | 3,97 | 0,53 | ,73 | ,47 |
| | Bayan | 168 | 3,92 | 0,57 | | |
| Tekil_d | Erkek | 106 | 3,85 | 0,63 | ,86 | ,39 |
| | Bayan | 168 | 3,79 | 0,60 | | |
| Aşamalı_d | Erkek | 106 | 3,95 | 0,66 | -,10 | ,92 |
| | Bayan | 168 | 3,96 | 0,65 | | |
| EşDeğerci_d | Erkek | 106 | 3,69 | 0,61 | -1,11 | ,27 |
| | Bayan | 168 | 3,77 | 0,60 | | |
| Kuralsız_d | Erkek | 106 | 3,90 | 0,81 | -1,23 | ,22 |
| | Bayan | 168 | 4,02 | 0,72 | | |
| Bütüncül_d | Erkek | 106 | 3,66 | 0,63 | -1,30 | ,19 |
| | Bayan | 168 | 3,76 | 0,63 | | |
| Ayırtıcı_d | Erkek | 106 | 3,65 | 0,67 | -2,89 | ,00 |
| | Bayan | 168 | 3,87 | 0,62 | | |
| İçeDönük_D | Erkek | 106 | 3,74 | 0,60 | -2,80 | ,01 |
| | Bayan | 168 | 3,95 | 0,62 | | |
| DışaDönük_D | Erkek | 106 | 3,52 | 0,42 | -1,56 | ,12 |
| | Bayan | 168 | 3,60 | 0,37 | | |
| Yenilikci_D | Erkek | 106 | 4,29 | 0,70 | -2,04 | ,04 |
| | Bayan | 168 | 4,46 | 0,61 | | |
| Gelenekçi_d | Erkek | 106 | 3,46 | 0,53 | 2,57 | ,01 |
| | Bayan | 168 | 3,31 | 0,47 | | |

Tablo 3 incelendiğinde, düşünme stilleri ölçeğinin ayırtıcı, içe dönük, yenilikçi ve gelenekçi düşünme stilleri puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0,05$). Grupların ortalamalarına bakıldığında bayan görsel sanatlar öğretmen adaylarının ayırtıcı, içe dönük ve yenilikçi düşünme stillerinin buna karşın erkek öğretmen adaylarının ise gelenekçi düşünme stil puanları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4 Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Başarı Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

| | Başarı Düzeyi | N | Mean | Std. Deviation | F | Sig. | Tukey HSD |
|---------------|---------------|-----|------|----------------|------|------|-----------|
| Özerk_d | 1.Yüksek | 69 | 4,53 | 0,51 | 5,89 | 0,00 | 1>3 |
| | 2.Orta | 112 | 4,39 | 0,56 | | | |
| | 3.Düşük | 93 | 4,23 | 0,60 | | | |
| Kuralcı_d | 1.Yüksek | 69 | 3,42 | 0,51 | 1,07 | 0,35 | |
| | 2.Orta | 112 | 3,47 | 0,50 | | | |
| | 3.Düşük | 93 | 3,36 | 0,53 | | | |
| Yargılayıcı_d | 1.Yüksek | 69 | 3,99 | 0,58 | 2,22 | 0,11 | |
| | 2.Orta | 112 | 3,96 | 0,54 | | | |
| | 3.Düşük | 93 | 3,82 | 0,55 | | | |
| Tekil_d | 1.Yüksek | 69 | 3,85 | 0,54 | 1,60 | 0,20 | |
| | 2.Orta | 112 | 3,85 | 0,66 | | | |
| | 3.Düşük | 93 | 3,70 | 0,60 | | | |
| Aşamalı_d | 1.Yüksek | 69 | 3,98 | 0,68 | 0,86 | 0,42 | |
| | 2.Orta | 112 | 3,99 | 0,64 | | | |
| | 3.Düşük | 93 | 3,86 | 0,63 | | | |
| EşDeğerci_d | 1.Yüksek | 69 | 3,45 | 0,60 | 5,41 | 0,00 | 2>1 |
| | 2.Orta | 112 | 3,84 | 0,58 | | | 3>1 |
| | 3.Düşük | 93 | 3,85 | 0,60 | | | |
| Kuralsız_d | 1.Yüksek | 69 | 3,99 | 0,79 | 2,47 | 0,09 | |
| | 2.Orta | 112 | 4,07 | 0,77 | | | |
| | 3.Düşük | 93 | 3,81 | 0,70 | | | |
| Bütüncül_d | 1.Yüksek | 69 | 3,83 | 0,57 | 4,84 | 0,01 | 1>3 |
| | 2.Orta | 112 | 3,75 | 0,65 | | | |
| | 3.Düşük | 93 | 3,53 | 0,65 | | | |
| Ayıntıcı_d | 1.Yüksek | 69 | 3,82 | 0,60 | 3,21 | 0,06 | |
| | 2.Orta | 112 | 3,80 | 0,63 | | | |
| | 3.Düşük | 93 | 3,69 | 0,68 | | | |
| İçeDönük_D | 1.Yüksek | 69 | 3,69 | 0,62 | 4,00 | 0,02 | 2>1 |
| | 2.Orta | 112 | 3,92 | 0,62 | | | 3>1 |
| | 3.Düşük | 93 | 3,94 | 0,60 | | | |
| DışaDönük_D | 1.Yüksek | 69 | 3,55 | 0,40 | 0,55 | 0,58 | |
| | 2.Orta | 112 | 3,60 | 0,37 | | | |
| | 3.Düşük | 93 | 3,54 | 0,42 | | | |
| Yenilikci_D | 1.Yüksek | 69 | 4,35 | 0,68 | 0,51 | 0,60 | |
| | 2.Orta | 112 | 4,44 | 0,65 | | | |
| | 3.Düşük | 93 | 4,37 | 0,60 | | | |
| Gelenekçi_d | 1.Yüksek | 69 | 3,36 | 0,46 | 0,06 | 0,94 | |
| | 2.Orta | 112 | 3,38 | 0,50 | | | |
| | 3.Düşük | 93 | 3,35 | 0,54 | | | |

Tablo 4 incelendiğinde, düşünme stilleri puanlarında akademik başarı değişkenine göre karşılaştırmalar görülmektedir. Analizlere göre görsel sanatlar öğretmen adaylarının özerk, eşdeğerci, bütüncül ve içe dönük düşünme stillerinde başarı düzeyi açısından anlamlı farklar söz konusudur ($p<0,05$). Tukey testi sonuçlarına göre, başarı düzeyi yüksek öğretmen adaylarının özerk ve bütüncül düşünme stilleri başarı düzeyi düşük akranlarına kıyasla anlamlı olarak daha yüksektir. Bununla birlikte başarı düzeyi orta ve düşük öğretmen adaylarının ise eş değerci ve içe dönük düşünme stilleri anlamlı olarak yüksektir.

Tablo 5 Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

| Düşünme Stilleri | Sınıf Düzeyi | N | Mean | Std. Deviation | F | p | Tukey HSD |
|------------------|--------------|----|------|----------------|-------|------|-----------|
| Özerk_d | 1.Sınıf | 68 | 4,18 | 0,56 | 2,667 | ,034 | 4>1 |
| | 2.Sınıf | 56 | 4,27 | 0,58 | | | 4>2 |
| | 3.Sınıf | 87 | 4,48 | 0,58 | | | 3>1 |
| | 4.Sınıf | 63 | 4,53 | 0,57 | | | 3>2 |
| Kuralcı_d | 1.Sınıf | 68 | 3,38 | 0,45 | 0,689 | ,560 | |
| | 2.Sınıf | 56 | 3,38 | 0,48 | | | |
| | 3.Sınıf | 87 | 3,45 | 0,50 | | | |
| | 4.Sınıf | 63 | 3,49 | 0,60 | | | |
| Yargılayıcı_d | 1.Sınıf | 68 | 3,91 | 0,51 | 1,352 | ,258 | |
| | 2.Sınıf | 56 | 3,84 | 0,56 | | | |
| | 3.Sınıf | 87 | 4,03 | 0,56 | | | |
| | 4.Sınıf | 63 | 3,92 | 0,59 | | | |
| Tekil_d | 1.Sınıf | 68 | 3,75 | 0,59 | 0,526 | ,665 | |
| | 2.Sınıf | 56 | 3,80 | 0,59 | | | |
| | 3.Sınıf | 87 | 3,87 | 0,63 | | | |
| | 4.Sınıf | 63 | 3,82 | 0,62 | | | |
| Aşamalı_d | 1.Sınıf | 68 | 3,87 | 0,62 | 2,045 | ,108 | |
| | 2.Sınıf | 56 | 3,82 | 0,60 | | | |
| | 3.Sınıf | 87 | 4,04 | 0,67 | | | |
| | 4.Sınıf | 63 | 4,04 | 0,68 | | | |
| EşDeğerci_d | 1.Sınıf | 68 | 3,94 | 0,51 | 2,485 | ,045 | 1>4 |
| | 2.Sınıf | 56 | 3,80 | 0,58 | | | 1>3 |
| | 3.Sınıf | 87 | 3,60 | 0,68 | | | 2>4 |
| | 4.Sınıf | 63 | 3,50 | 0,59 | | | 2>3 |
| Kuralsız_d | 1.Sınıf | 68 | 3,94 | 0,75 | 0,236 | ,871 | |
| | 2.Sınıf | 56 | 3,93 | 0,76 | | | |
| | 3.Sınıf | 87 | 4,02 | 0,75 | | | |
| | 4.Sınıf | 63 | 3,99 | 0,80 | | | |
| Bütüncül_d | 1.Sınıf | 68 | 3,67 | 0,56 | 0,493 | ,687 | |
| | 2.Sınıf | 56 | 3,69 | 0,58 | | | |
| | 3.Sınıf | 87 | 3,79 | 0,69 | | | |
| | 4.Sınıf | 63 | 3,73 | 0,68 | | | |
| Ayıntıcı_d | 1.Sınıf | 68 | 3,72 | 0,64 | 1,476 | ,221 | |
| | 2.Sınıf | 56 | 3,73 | 0,61 | | | |
| | 3.Sınıf | 87 | 3,91 | 0,64 | | | |
| | 4.Sınıf | 63 | 3,73 | 0,68 | | | |
| İçeDönük_D | 1.Sınıf | 68 | 3,99 | 0,63 | 2,445 | ,047 | 1>4 |
| | 2.Sınıf | 56 | 3,95 | 0,60 | | | 1>3 |
| | 3.Sınıf | 87 | 3,78 | 0,60 | | | 2>4 |
| | 4.Sınıf | 63 | 3,71 | 0,64 | | | 2>3 |
| DışaDönük_D | 1.Sınıf | 68 | 3,52 | 0,40 | 0,607 | ,611 | |
| | 2.Sınıf | 56 | 3,56 | 0,38 | | | |
| | 3.Sınıf | 87 | 3,58 | 0,39 | | | |
| | 4.Sınıf | 63 | 3,61 | 0,40 | | | |
| Yenilikçi_D | 1.Sınıf | 68 | 4,25 | 0,69 | 1,646 | ,179 | |
| | 2.Sınıf | 56 | 4,38 | 0,63 | | | |
| | 3.Sınıf | 87 | 4,47 | 0,60 | | | |
| | 4.Sınıf | 63 | 4,45 | 0,68 | | | |
| Gelenekçi_d | 1.Sınıf | 68 | 3,31 | 0,50 | 0,738 | ,530 | |
| | 2.Sınıf | 56 | 3,44 | 0,51 | | | |
| | 3.Sınıf | 87 | 3,37 | 0,50 | | | |
| | 4.Sınıf | 63 | 3,35 | 0,49 | | | |

Tablo 5 incelendiğinde, düşünme stilleri puanlarında sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırmalar görülmektedir. Analizlere göre görsel sanatlar öğretmen adaylarının özerk, eşdeğerci ve içe dönük düşünme stillerinde sınıf düzeyi açısından anlamlı farklar söz konusudur ($p < 0,05$). Tukey testi sonuçlarına göre, 3. ve 4. Sınıftaki öğretmen adaylarının özerk ve içe dönük düşünme stilleri 1 ve 2. Sınıf adaylara kıyasla anlamlı olarak daha yüksektir. Bununla birlikte 1. ve 2. Sınıf öğretmen adaylarının ise eş değerci ve içe dönük düşünme stilleri anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Sonuç Tartışma

Bu araştırmanın önemli bir bulgusu görsel sanatlar öğretmen adaylarının yenilikçi düşünme ve özerk öğrenme stillerinin çok yüksek düzeyde, gelenekçi ve kuralcı düşünme stillerinin orta düzeyde diğer öğrenme stillerinin ise yüksek düzeylerde olmasıdır. Sternberg'e göre (1994) özerk ve yenilikçi düşünen bireyler herhangi bir konuda özgün ürünler ortaya koymaya, tasarlamaya, yeni yöntemleri denemeyi ve geleneklerin dışında hareket etme eğilimindedir. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının bu iki stilde yüksek puanlar alması oldukça anlamlıdır. Kim ve Micheal (1995) Kore'deki yüksek öğretim öğrencilerinin düşünme stillerini inceledikleri çalışmalarında yaratıcılık ve yenilik gerektiren içerik ve etkinliklerde yenilikçi ve özerk düşünme stillerine sahip olan öğrencilerin daha aktif ve başarılı olduklarını bulmuştur. Çağdaş görsel sanatlar derslerinde öğrencinin yaratıcı potansiyellerini ve düşünme süreçlerini temele alan aktiviteler ön plana çıkmaktadır (Belç ve Avcı, 2011).

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise görsel sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre düşünme stillerinde anlamlı farklar olmasıdır. Çalışmada bayan görsel sanatlar öğretmen adaylarının ayrıntıcı, içe dönük ve yenilikçi düşünme stillerinin buna karşın erkek öğretmen adaylarının ise gelenekçi düşünme stil puanları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Salthouse'a (2012) göre cinsiyet bilişsel ve düşünme stillerinin oluşumu açısından insanların bilişsel ve psikolojik gelişimini etkileyen önemli bir faktördür. Özellikle ergenlik döneminde erkekler ve kadınlar arasında kişilik ve düşünme biçimleri açısından sayısız farklılıklar söz konusudur (Jose, Wilkins ve Spindel, 2012). Çünkü cinsiyet klişeleri büyük ölçüde düşünme stillerinin yansımada önemli bir faktördür.

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stilleri genel akademik başarılarına göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Başarı düzeyi yüksek öğretmen adaylarının özerk ve bütüncül düşünme stilleri buna karşın başarı düzeyi orta ve düşük öğretmen adaylarının ise eş değerci ve içe dönük düşünme stilleri anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Sternberg'e (1994b) göre düşünme stilleri, öğrencinin performansı, başarısı, yeterliği üzerinde önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada özellikle özerk ve bütüncül düşünme stillerinde başarılı görsel sanatlar öğretmen adaylarının yetkin olması Sternberg'in kuramını desteklemektedir.

Araştırma ulaşılan son bulgu ise düşünme stilleri puanlarında sınıf düzeyi değişkenine göre farklılıklar olmasıdır. Araştırma bulgularına göre görsel sanatlar öğretmen adaylarının özerk, eşdeğerci ve içe dönük düşünme stillerinde sınıf düzeyi açısından anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, 3. ve 4. Sınıftaki görsel

sanatlar öğretmen adaylarının özerk ve içe dönük düşünme stilleri buna karşın 1 ve 2. Sınıftaki katılımcıların ise eş değerci ve içe dönük düşünme stilleri anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Bu bulgular Moutsios-Rentzos ve Simpson (2005) ve Duffin ve Simpson'ın (2002) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Moutsios-Rentzos ve Simpson (2005), Yunanistan'da lisans ve lisansüstü düzeylerde, Duffin ve Simpson'ın (2002), lisansüstü düzeyde gerçekleştirdiği çalışmalarda katılımcıların özerk ve bütüncül düşünme stillerinin daha belirgin olduğu görülmüştür. Araştırmacılara göre sınıf ve eğitim düzeyi arttıkça bireyler çok farklı görevlerde daha özerk, güçlü karar verme ve tercih ortaya koymaktadır. Sınıf düzeyi artıkça bireyler sorumluluklarına daha fazla odaklanmakta, bütüncül bir düşünce yapısı ile çevrelerini anlamlandırmaktadır.

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stillerinin çok yönlü olarak incelendiği bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

- Görsel sanatlar eğitiminde, öğrenciye yalnız mesleki bilgi kazandırma, öğrenilen bilgi ve becerileri uygulayabilme, profesyonel mesleki davranışlara sahip olmanın yanı sıra, özgür düşünebilme, güçlü bir düşünme stiline ve becerilerine sahip olma becerileri kazanmalarına yönelik programlar düzenlenmelidir.
- Görsel sanatlar alanında düşünme stillerinin özelliklerinin önemli olduğu görülmüştür. Bu kapsamda bu alanda öğrenim gören öğretmen adaylarına kendi düşünme stil ve süreçlerinin farkına varmalarını sağlayıcı danışmanlık ve rehberlik uygulamalarına ağırlık verilebilir.
- Düşünme stilleri konusunda seminer, konferans ve kişisel gelişim kursları düzenlenebilir.
- Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak görsel sanatlar öğretmen adaylarının düşünme stillerinin onların bu konuyla ilişkili beceri ve yeteneklerine etkilerinin ortaya konduğu çok değişkenli araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Alter, F. (2010). *Using the visual arts to harness creativity. faculty of architecture, building and planning. The University of Melbourne E-Journal*, 5(1) 1-12.

Armstrong, S. J., & Priola, V. (2001). *Individual differences in cognitive style and their effects on task and social orientations of self-managed work teams*. Small Group Research, 32, 283-312.

Bakhshayesh, A. (2014). *Investigating the relationship between thinking styles and learning strategies with academic performance of university students*. Curriculum Planning Knowledge and Research in Educational Sciences, 14(41), 135-146.

Balci, Ö., & Sünbül, A. M. (2015). *Students' opinions on the activities based on learning styles in English foreign language reading classes*. SDU International Journal of Educational Studies, 2(1), 1-19.

Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavioural therapy: basics and beyond (2nd Ed)*. New York: Guilford Press.

Belер, Y., & Avcı, S. (2011). *Öğretim farklılaştırılmasında etkili bir strateji: katlı öğretim*. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 109-126.

Belousova, A. K. (2002). *Collaborative thinking activity self-organization*. Russia: Rostov-on-Don.

Bernardo, A. B., Zhang, L. F., & Callueng, C. M. (2002). *Thinking styles and academic achievement among Filipino students*. Journal of Genetic Psychology, 163, 149-163.

Bodaghi, S., Andisheh, Z., & Mashhadi, A. (2017). *Investigation the relationship between thinking styles and student achievement of Mashhad Ferdowsi University Kermanshah*. Iran: National Congress of Family Psychology.

Büyükoztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Buluş, M. (2006). *Assessment of thinking styles in the theory of mental self-government, academic achievement and student teachers' characteristics*. Eğitim ve Bilim, 31 (139), 35-48.

Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Duffin, J. M., & Simpson, A. P. (2002). *Encounters with independent graduate study: changes in learning style*. Proceedings of the 26th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 2, 05-312.

Efland, A. (2002). *Art and cognition: integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of the mind*. New Haven and London: Yale University Press.

Ekwochi, U., Osuorah, D. C., Ohayi, S. A., Nevo, A. C., Ndu, I. K., & Onah, S. K. (2019). **Determinants of academic performance in medical students: evidence from a medical school in south-east Nigeria.** *Advances in Medical Education and Practice*, 10, 737-747.

Fan J. (2016). **The role of thinking styles in career decision-making self-efficacy among university students.** *Thinking Skills and Creativity*, 20, 63-73.

Furnham, A., & Chamorro-Premuzic, T. (2004). **Personality, intelligence, and art.** *Personality and Individual Differences*, 36, 705-715.

Ghanbari, S., Haghani, F., & Akbarfahimi, M. (2019). **Practical points for brain-friendly medical and health sciences teaching.** *Journal of Education and Health Promotion*, 8, 198.

Ghanbari, S., Papi, M., & Derakhshanfard, S. (2020). **Relationship between thinking styles and the academic achievement of occupational therapy students in Iran.** *Journal of Education and Health Promotion*, 9, 82-85.

Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1995). **Thinking styles.** In D. Saklofske and M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence* (pp. 205-229). New York: Plenum.

Hayat, A. A., Salehi, A., & Kojuri, J. (2018). **Medical student's academic performance: The role of academic emotions and motivation.** *Journal of Advances in Medical Education and Professionalism*, 6, 168-175.

Hayes, J., Allinson, C. W., Hudson, R. S., & Keasey, K. (2003). **Further reflections on the nature of intuition-analysis and the construct validity of the Cognitive Style Index.** *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 269-278.

Huang, C. (2015). **Relation between attributional style and subsequent depressive symptoms: a systematic review and meta-analysis of longitudinal studies.** *Cognitive Therapy and Research*, 39, 721-735.

Jacobs, R. H., Reinecke, M. A., Gollan, J. K., & Kane, P. (2008). **Empirical evidence of cognitive vulnerability for depression among children and adolescents: a cognitive science and developmental perspective.** *Clinical Psychology Review*, 28, 759-782.

Jacobson, C. M. (1993). **Cognitive styles of creativity: relations of scores on the Kirton Adaption Innovation Inventory and the Myers-Briggs Type Indicator among managers in USA.** *Psychological Reports*, 72, 1131-1138.

Jose, P. E., Wilkins, H., & Spindelov J. S. (2012). **Does social anxiety predict rumination and co-rumination among adolescents?.** *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(1), 86-91.

Keskinkılıç, G. (2010). **İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine ve Başarıya Etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kim, J., & Michael, W. B. (1995). *The relationship of creativity measures to school achievement and to preferred learning and thinking style in a sample of Korean high school students*. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 60-74.

Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri, Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Başarı, Eleştirel Düşünme ve Tutumuna Etkisinin İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

McAdams, D. P. (1995). *What do we know when we know a person?. J: Personal Journal*, 63, 365-396.

Messick, S. (1994). *The matter of style: manifestations of personality in cognition, learning, and teaching*. *Journal of Educational Psychology*, 29, 121-136.

Moutsios, R. A., & Simpson, A. (2005). *The transition to postgraduate study in mathematics: a thinking styles perspective*. Proceedings of the 29 th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 3, 329-336.

Richmond, A. S., & Conrad, L. (2012). *Do thinking styles predict academic performance of online learning?. International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 8(2), 108-117.

Sadeghi, J., Ejei, J., Lavasani, G. M., & Abaszadeh, N. (2017). *Making predictions of the academic achievement of the students of Imam Ali Military University based on thinking styles*. *A Research Quarterly in Military Management*, 17, 1-28.

Safari, Y., Yosefpoor, N., & Amiri, R. (2015). *Assessing dimensions of students' thinking style and its relationship with academic performance in Kermanshah University of Medical Sciences*. *Journal of Medical Education Development*, 8, 38-46.

Saif, A. A. (2017). *Thinking styles modern educational psychology (psychology of learning and instruction) (7th Ed)*. Tehran: Dowran Publishing Company.

Salthouse T. A. (2012). *Consequences of age-related cognitive declines*. *Annual Review of Psychology*, 63, 201-226.

Sönmez Ektem, I. & Sünbül, A.M. (2007). *İlköğretim 5.sınıf matematik dersinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrencilerin başarı, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 23. 439-458.

Sternberg, R. J. (1988). *Mental self-government: a theory of intellectual styles and their development*. *Human Development*, 31(4), 197-224.

Sternberg, R. J. (1994a). *Thinking styles: theory and assessment at the interface between intelligence and personality*. In R. J. Sternberg and P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 105-127). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1994b). *Allowing for thinking styles*. *Educational Leadership*, 52(3), 36-40.

Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). *Are cognitive styles still in style?*. American Psychologist, 52(7), 700-712.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2001). *A capsule history of theory and research on styles*. In R. J. Sternberg, & L. F. Zhang (Eds.), Perspectives on thinking, learning and cognitive styles (pp. 1-21). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Zhang, L.-F. (2008). *Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment*. Perspectives on Psychological Science, 3(6), 486-506.

Sünbül, A. M. (2004a). *Düşünme stilleri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği*. Eğitim ve Bilim Dergisi, 29(132), 25-42.

Sünbül, A. M. (2004b). *Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde, öğrenme stillerine dayalı öğretim uygulamasının öğrenci erişilerine ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(18), 367-380.

Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Çizgi Yayınevi.

Sünbül, A. M., Yağız, D., & Arslan, O. (2003). *The effects of learning styles and attitudes on the prediction of academic success in primary school 2nd Level Science Course*. XII. Paper Presented Congress on Educational Sciences, 3, 1578-1588, Antalya, Turkey.

Yılmaz, H., & Sünbül, A.M. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Konya: Mikro Yayınevi.

Yurt, E. (2011). *Sanal Ortam ve Somut Nesnelere Kullanılarak Gerçekleştirilen Modellemeye Dayalı Etkinliklerin Uzamsal Düşünme ve Zihinsel Çevirme Becerilerine Etkisi*. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Yurt, E. & Sünbül, A. M. (2012). *Effect of modeling-based activities developed using virtual environments and concrete objects on spatial thinking and mental rotation skills*. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(3), 1975 - 1992.

Zhang, L. F. (2002). *Thinking styles and cognitive development*. Journal of Genetic Psychology, 163, 179-195.

Zhang, L.F., & Sternberg, R. J. (2012). *Culture and intellectual styles*. In L.-F. Zhang, R. J. Sternberg, & S. Rayner (Eds.), Handbook of intellectual styles (pp. 131-152). New York: Springer.

Extended Summary

Introduction

In states that have embraced democracy, the law cannot be considered separate from the state's regime. Because the protection of individuals or social groups in the society, the struggle for the fulfillment of the acquired rights, and their participation in the political decision-making processes can only be possible with the implementation of legal rules (Skopska, 2001). In this context, every state governed by a democratic regime needs effective individuals who ensure the continuation of the law in a certain order as much as it needs the existence of law (Aydın, 2015). Because democracy is a form of life as well as a form of political government (Copper, 2014). Legal literacy is a great necessity for societies where individuals are aware of their rights and personal freedoms, can live in dignity and freedom, away from social fears, and where individual life is experienced in the widest scope and dimension (Braye & Preston Shoot, 2005; Upadhyay, 2005). In order for a legal society to be meaningful, individuals in society must be legal literate. In other words, legal literacy includes all individuals in society (Bell & Pether, 1998). The most important duty of the state at this point is to raise individuals who are aware of their rights and responsibilities and to provide the conditions of the environment in which these individuals will grow (Çuhadar & Doğanay, 2014). For this reason, since the early 1970s, legal issues have been added to the Social Studies course curriculum of primary and secondary school students (Naylor, 1976; Öztürk, 2009). The added subjects are generally determined to be suitable for the students' levels such as basic legal concepts, crime and penal code, constitution, civil law, and human rights declaration (Merey, Karatekin, & Kuş, 2012). These subjects included in the Social Studies course focus not on specialization in legal studies, but on making sense of the relationship between democracy and law as a citizen (Leming, 1995). In this context, legal studies are used as a tool to teach students the social structure and social values they live in (Naylor, 1976). For Social Studies teacher candidates, who will train active citizens of the future, to perform an effective education, it is of great importance that they are good legal literate. In this context, it was aimed to determine the legal literacy levels of Social Studies teacher candidates who will teach law subjects within the scope of Social Studies course and to examine their thoughts on law and law education within the scope of Social Studies course.

Method

The convergent parallel pattern model, which is one of the mixed research methods, was used in the study. Studies created with mixed-method are the result of combining quantitative and qualitative methods to determine the breadth and depth of the research (Robson, 2015). The sample of the study consists of 610 3rd grade teacher candidates studying in the Department of Social Studies Education in the 2016-2017 Education Year, which were selected by disproportionate cluster sampling. The study group in the qualitative dimension of the study was determined by purposeful random sampling. In this context, a total of 24 Social Studies teacher candidates, one female and one male from each of the 12 universities included in the study, were determined as participants. Legal Literacy Knowledge Test and Legal Literacy Scale developed by

the researcher to collect quantitative data in the research; A semi-structured interview form developed by the researcher was used to collect qualitative data. The legal literacy knowledge test consisted of 26 items with four premises and KR-20 reliability coefficient was calculated as 0.74. The legal literacy scale, which was developed to measure the legal literacy levels of teacher candidates, is in a 5-point Likert type and consists of 29 items. The total Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was found to be .81. SPSS.21 analysis program was used to analyze the quantitative data. All analyses in the study accepted the level of significance as .05. Qualitative data were analyzed with content analysis.

Discussion and Conclusion

In the research, firstly, the legal literacy knowledge levels of Social Studies teacher candidates were examined. According to the result obtained from the quantitative data of the research, it was seen that the legal literacy knowledge level of the teacher candidates was mostly at medium level. According to the results obtained from the qualitative data, it was revealed that most of the teacher candidates considered themselves insufficient in teaching legal subjects within the scope of the Social Studies course. Based on these results, it can be concluded that teacher candidates do not consider themselves competent because their knowledge of legal literacy is not high. Another sub-problem of the study is the determination of the levels of Social Studies teacher candidates according to the legal literacy scale. As a result of the analysis, it was seen that the levels of Social Studies teacher candidates according to the legal literacy scale were mostly at medium level. It is expected that the legal attitudes and behaviors of Social Studies teacher candidates will be at a high level. When the social studies teacher candidates' levels according to the legal literacy scale were examined, it was examined whether there was a significant difference according to the variables of gender and having a legal process; While no significant difference could be found depending on the gender variable, a significant difference was found in favor of pre-service teachers who had a legal process, according to the variable of having a legal process. Based on these results, it can be said that having a legal process affects legal attitudes and behaviors. Finally, the opinions of Social Studies teacher candidates about what kind of law education they want to study were examined. According to the qualitative results of the research, teacher candidates; wants to have a law education that is based on practice, supported by materials, and associated with social life. In light of these results, the researchers have developed a legal literacy teaching model proposal.